



Comunicar

Revista Científica de Comunicación y Educación
Media Education Research Journal

E-ISSN: 1988-3293 | ISSN: 1134-3478

PREPRINT

Recibido: 2018-12-27
Revisado: 2019-02-13
Aceptado: 2019-02-20



Código RECYT: 69486
Preprint: 2019-05-15
Publicación Final: 2019-07-01

DOI: <https://doi.org/10.3916/C60-2019-02>

Educar y formar al alumno talentoso: El afán de logro como competencia curricular

Educating the gifted student: Eagerness to achieve as a curricular competence

Dra. María-Luisa García-Guardia

Profesora Titular de la Universidad Complutense de Madrid (España)
(mluisagarcia@ccinf.ucm.es) (<https://orcid.org/0000-0002-9818-6602>)

Dra. Raquel Ayestarán-Crespo

Profesora Contratada Doctora de la Universidad Francisco de Vitoria en Madrid (España)
(r.ayestaran.prof@ufv.es) (<https://orcid.org/0000-0003-1066-3257>)

Dra. Josefa-Elisa López-Gómez

Profesora Asociada del Departamento de Economía de la Empresa de la Universidad Carlos III de Madrid (España) (jolopezg@ing.uc3m.es) (<https://orcid.org/0000-0003-0003-1029>)

Dra. Mónica Tovar-Vicente

Profesora Ayudante Doctora de la Universidad Francisco de Vitoria (España)
(monica.tovar@ufv.es) (<https://orcid.org/0000-0002-6278-175X>)

Resumen

Durante las últimas décadas, las altas capacidades (AACC) se han desvelado como un determinante curricular que evidencia la necesidad de adaptar los contenidos a las características de los alumnos definidos por las mismas. En España, diversas comunidades autónomas han diseñado programas que, mediante actividades extraordinarias, persiguen responder a esta demanda y otorgar a los estudiantes talentosos el contexto propicio para el desarrollo y fortalecimiento de sus habilidades. En el caso de Madrid, esta propuesta presenta una participación privada de carácter empresarial que ha evidenciado la posible conjunción entre sendos entornos al considerar el activo laboral, fundamentalmente orientado a la resolución de proyectos, en el sujeto adolescente con AACC. Esta investigación ha examinado, mediante un cuestionario con naturaleza 180° cumplimentado por 342 personas (padres e hijos habilidosos, docentes y compañeros escolares) en siete centros madrileños, la posibilidad identificativa de la competencia afán de logro al considerar que su distinción prematura permite su trabajo en el contexto educativo y la formación del alumnado en aras a promover a un individuo que orientará su labor profesional hacia la finalización de las actividades asignadas. Los resultados obtenidos han permitido trazar, igualmente, un perfil genérico del estudiante talentoso mediante la combinación de sus propias apreciaciones y de las de su entorno y reconocer a las aptitudes inherentes mejor valoradas al igual que las calificadas de forma contraria.



Abstract

During the last decades, high intellectual abilities have been revealed as a decisive curricular factor that evidences the need to adapt content to students' characteristics. In Spain, various autonomous communities have designed programs that, through extraordinary activities, seek to respond to this demand and provide talented students with the appropriate context for the development and strengthening of their skills. In the case of Madrid, this proposal includes private involvement of an entrepreneurial nature that has demonstrated the possible connection between the two environments when considering the labor asset, fundamentally oriented to the resolution of projects by adolescent subjects with above average cognitive capacities. This research has examined, by means of a 180° questionnaire completed by 342 subjects (comprised of parents and skilled children, teachers and classmates) in seven Madrid schools, the possibility of identifying the 'eagerness to achieve' competence, considering that its early distinction enables its development in educational contexts and the training of students in order to promote individuals who focus their professional work towards the completion of assigned activities. The results obtained have also made it possible to draw up a generic profile of the talented student by combining his or her own assessments and those of his or her environment, and to recognize their most highly valued inherent aptitudes as well as those least valued.

Palabras clave / Keywords

Investigación cuantitativa, altas capacidades, educación secundaria, adaptación curricular, competencia, talento, habilidades, educación personalizada.

Quantitative research, gifted students, secondary education, curricular adaptation, competence, talent, abilities, personalized learning.

1. Introducción

Actualmente, las altas capacidades (AACC) presentan un estatus de relevancia en el marco legislativo educativo español. Si a partir del Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, se establecían las adaptaciones curriculares para los alumnos con necesidades especiales (conjunto que engloba, entre otros, a los estudiantes talentosos); desde 2003, se han sucedido tanto la defensa como las adecuaciones formativas en respuesta a esta tipología. Entre ellas, destaca el Real Decreto de 18 de julio por el que se regulaba la flexibilización de los niveles y duraciones de las enseñanzas y su concreción para la región madrileña, escenario geográfico en el que se ha desarrollado esta investigación, mediante la Orden 70/2005, de 11 de enero. En este sentido, esta comunidad autónoma ha abogado por el desarrollo de una propuesta en aras a la preparación completa y transversal de estos estudiantes: el Programa de Enriquecimiento Educativo para alumnos con altas capacidades (PEAC). Una iniciativa, apoyada por la Fundación CEIM (Confederación Empresarial de Madrid-CEOE), que contribuye a la diversificación y adaptación de los contenidos del currículo mediante la creación, experimentación e investigación. Junto a este proyecto, la propia normativa en vigor, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, ha determinado la significancia de las competencias curriculares como sinónimo adquisitivo de saberes correspondientes a los entornos educativo, personal y laboral en un ejercicio aproximativo e integrador del marco europeo donde se define al alumno como un individuo multidisciplinar y principalmente práctico. Esta orientación del proceso de enseñanza-aprendizaje hacia la etapa posterior a las educaciones obligatoria y superior remarca el interés por dotar a los estudiantes de aptitudes, capacidades y conocimientos que puedan aplicar en escenarios profesionales en los que el cumplimiento de objetivos se erige como una de sus actuaciones completivas esenciales (Steinbeck, 2011).

Sin embargo, esta realidad contextual apenas se ha abordado en la literatura protagonizada por el estudio de los alumnos con AACC. En el período que transcurre desde los años 50, momento en el que la superdotación se convierte en objeto de estudio, y los 90, cuando la variable líder se afianza como una de sus características definidoras, solo un porcentaje inferior al 3% de los trabajos publicados ahondó en la cuestión de la unión manifestante y constructora del alumnado habilitado como individuo con esta condición (Matthews, 2004). Las décadas de los 80 y los 90 supusieron un



relativo afianzamiento conceptual, ya que, a partir del término liderazgo, se estableció la relación entre el talento y el ámbito empresarial (Riley, Karnes, & McGinnis, 1996; Riley & Karnes, 1994; Chauvin & Karnes, 1983). Por su parte, los inicios del siglo XXI han supuesto una diversificación de las perspectivas analíticas cuyos resultados han proporcionado una serie de rasgos innatos del alumno talentoso: este no solo posee una inteligencia exitosa (Sternberg, Grigorenko, Ferrando, Hernández, Ferrándiz, & Bermejo, 2010; Chart, Grigorenko, & Sternberg, 2008); también está motivado hacia el logro y sobredotado socialmente (Artola, Barraca, & Mosteiro, 2005) a la par que capacitado para autoestimularse en aras a la resolución de actuaciones y toma de decisiones (Pérez, González, & Díaz, 2006). Ahora bien, en este perfil en el que subyace la condición del líder, coexisten condicionantes emocionales y sociales (valoración del entorno, autoconocimiento, capacidades comunicativas, relaciones personales y educativas) (Sastre-Riba, Pérez-Sánchez, & Bueno, 2018; Feldman, 2015; Freeman, 2015; Sastre-Riba, 2012) que pueden limitar el valor exponencial del afán de logro normalizando al individuo talentoso. Como consecuencia, sus cualidades y aptitudes diferenciales podrían ser proyectadas parcialmente en actuaciones y entornos laborales incumpliendo con los patrones longitudinales establecidos por las teorías cognitivas inaugurales (Freeman, 2015; Schiltz & Schiltz, 2007). De esta manera, el estado de la cuestión apunta a una multiplicación de las metodologías y de los preceptos analíticos en respuesta a un interés general por la comprensión tanto del individuo altamente capacitado como de su estatus específico durante la escolarización obligatoria.

Dentro de este conjunto, la comprensión del componente diferencial que podría explicar el triunfo de determinados niños y adolescentes con AACC con respecto tanto a sus iguales como a otros sujetos de sus mismas edades sin sus capacidades definidoras se ha erigido como uno de sus objetivos fundamentales. Por el contrario, el hecho de que no exista una teoría determinante que permita catalogar de forma inequívoca a individuos con AACC, superdotados y talentosos, entre otros atributos (siendo habitual su empleo bajo la sinonimia cuasi total mantenida en esta investigación); ni tampoco un sistema de medida que otorgue índices de inteligencia plenamente fiables (Sastre-Riba, Castelló-Tarrida, & Fonseca-Pedrero, 2018; Jiménez, 2000) dificulta el desarrollo de investigaciones concatenadas que profundicen en los condicionantes cognitivos y ambientales del logro por parte de los sujetos objeto de estudio.

En este sentido y en lo concerniente a este trabajo, su objetivo principal emerge de esta contemporaneidad del examen al comprenderse que, en efecto, los alumnos preuniversitarios altamente capacitados poseen habilidades y aptitudes que, genéricamente, les inducen al éxito. La pregunta de investigación central planteada cuestiona la posibilidad de identificar en este período educativo a la competencia que promueve la obtención del logro; mientras que la hipótesis primaria apunta a la verificación y consiguiente validación de una herramienta de estudio diseñada para este análisis (el cuestionario 180°) que permitiría distinguir precozmente las mencionadas capacidades en aras a su trabajo y potenciación y a su posterior aplicación en el entorno laboral. Por ende, la propuesta analítica presentada en estas páginas se ofrece como recurso metodológico para futuras aplicaciones que mantengan su foco de examen en los jóvenes talentosos y deseen ahondar en las influencias y efectos que trabajadores con esta identidad pueden ejercer sobre los resultados de su propia actividad profesional.

2. Material y métodos

2.1. Instrumento

La herramienta de medida empleada en la presente investigación ha sido el cuestionario de evaluación 180° creado intencionadamente ante la ausencia de modelos preexistentes que examinasen tanto las competencias educativas generales incluidas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de alumnos con altas habilidades como su correlación con el escenario laboral. Por ello, el instrumento se basa en el denominado cuestionario 360°, de asidua aplicación en el mencionado



ambiente, y que ofrece una visión estereoscópica del empleado al asociar las valoraciones ofrecidas por subordinados, iguales y superiores. El motivo de su elección ha radicado en que, al coexistir las opiniones del sujeto analizado con aquellas personas de su entorno, disminuye el grado de distorsión de la realidad y de su consiguiente apreciación derivada de la autodescripción.

De esta manera, el cuestionario resultante ha sido validado por 33 evaluadores con perfil académico (11), empresarial (11) y mixto (los 11 restantes) y está constituido por 42 cuestiones agrupadas en seis bloques temáticos (siete por cada uno de ellos) que responden a ítems catalogadores de las competencias consideradas como esenciales para la consecución del éxito y aunadas bajo el concepto del afán de logro. Merece destacarse que varios de estos preceptos coinciden, en su unicidad, con capacidades que han sido objeto de estudio en publicaciones científicas recientes. Esto remarca, por un lado, la identificación de su valor como constituyentes genéricos del individuo con AACC y, por el otro, el futuro hacia el que parece orientarse la investigación que lo aborda en la etapa precedente a la edad adulta. Así, se ha tratado de los siguientes: 1) Consecución de objetivos (Sastre-Riba, 2012), 2) Afán de superación (de estándares propios o externamente establecidos), 3) Sentido práctico (Cáceres & Conejeros, 2011; Sierra, Carpintero, & Pérez, 2010; Lokajíčková, Zelenda, & Zelendová, 2008), 4) Constancia (con independencia de las dificultades), 5) Creatividad e innovación (Castelló, 2014; Sastre-Riba & Pascual-Sufrate, 2013) y 6) Demostración de confianza (a través de la seguridad en sí mismo y de la coherencia, madurez y solidez de sus actuaciones). Por su parte, cada una de las cuestiones se ha respondido siguiendo el modelo de la escala de Likert pudiéndose elegir entre cinco respuestas cerradas que mostraban el menor o mayor grado de acuerdo con el enunciado (siendo 1=Estoy totalmente o muy en desacuerdo y 5=Estoy totalmente o muy de acuerdo).

2.2. Participantes y procedimiento

En la investigación han participado 38 adolescentes (n_1) (24 chicos y 14 chicas) con AACC, de entre 12 y 16 años y matriculados en siete centros educativos (públicos, privados y concertados) de la Comunidad Autónoma de Madrid. Dada la horquilla etaria, los diferentes cursos de la Educación Secundaria Obligatoria han quedado representados porcentualmente: 1º, 13 alumnos (34,2% del total); 2º, ocho (21,1%); 3º, ocho (21,1%) y 4º, nueve (23,7%). Debido a la naturaleza 180º del cuestionario, cada participante con AACC ha estado acompañado de otros ocho (la doble figura parental - n_2 -, tres docentes - n_3 - y tres compañeros de clase - n_4 -) resultando una muestra total (n) de 342 encuestados que han cumplimentado consecutivamente la herramienta de estudio. Este segmento poblacional se define como no probabilístico intencional al haberse seleccionado los participantes en función de su diagnóstico como estudiantes talentosos y/o su aceptación a participar en el estudio.

Junto a la limitación geográfica, sendos determinantes han restringido el análisis, ya que, además de que muchos de los centros con alumnos con el perfil requerido no deseaban participar en el mismo, solo el 1% de estos sujetos está reconocido como tal por el sistema educativo español (Hernández & Gutiérrez, 2014). A raíz de este motivo, los resultados expuestos posteriormente, más que concluyentes, se erigen como representativos y orientativos para la aplicación del cuestionario en otras provincias o a escala nacional, según los objetivos. Una parcialidad que no está eximida de fiabilidad ni resta consistencia interna al instrumento (medida a través del coeficiente Alfa de Cronbach con un valor $\alpha=0,98$ para la totalidad del cuestionario y oscilando entre los 0,87 y 0,97 puntos en los casos de los bloques). Asimismo, y por las características del instrumento, se ha recurrido a diversas técnicas y pruebas estadísticas que han otorgado a la investigación la fiabilidad previamente comentada: las pruebas no paramétricas U de Mann-Whitney se han aplicado en la comparación entre los resultados de los 38 adolescentes porque, al ser muestras reducidas según el sexo, podrían haber dificultado la verificación de la normalidad de las distribuciones asociadas. Por su parte, las pruebas t de Student de muestras emparejadas se han utilizado al contrastar las valoraciones de cada uno de los ítems por parte de los 342 participantes en el



estudio y de los resultados totales de cada uno de los seis bloques en función de los cuatro perfiles de encuestados estimándose los grados asociativos entre los mismos mediante los coeficientes de correlación de Pearson.

3. Análisis e interpretación de resultados

En términos generales, los datos obtenidos han desvelado que los adolescentes escolarizados en la etapa Secundaria Obligatoria con AACC presentan habilidades y aptitudes que apuntan a la competencia aglutinadora del afán de logro y, por ende, a un valor laboral inherente. La diversificación enunciativa de las respectivas competencias en seis ítems y sus correspondientes afirmaciones evaluativas han favorecido, igualmente, el trazado de un perfil propio por parte de estos adolescentes: se definen como individuos responsables y autónomos, atraídos por nuevos retos y por la realización de actividades de la mejor manera posible e interesados en finalizar los proyectos en los que se implican (incluso si ello supone superar obstáculos) para los que prefieren colaborar con personas prácticas. Por el contrario, se identifican en un menor grado con el cumplimiento de las fechas de entrega, el emprendimiento y la ambición, la resolución práctica y directa de los ejercicios, la constancia y la innovación u originalidad. En los siguientes párrafos, se presentan los resultados más relevantes derivados de la cumplimentación de los cuestionarios por los cuatro grupos participantes tomando como referente comparativo al constituido por los sujetos objeto de estudio.

3.1. Competencias con mayor grado identificativo según los alumnos con AACC y sus progenitores

Las respuestas de n_1 han demostrado que, de los seis ítems estructurales, el 2 (Afán de superación) es la competencia que les cataloga con mayor precisión siendo la mejora de sus últimos resultados el precepto que ha obtenido una valoración más significativa de los 42 totales para este perfil de participante ($\mu=4,61$ con un intervalo de confianza del 95%, referente estadístico que se establece como constante para la mayoría de los casos). Esta inherencia hacia sobrepasar los estándares preestablecidos se refleja, asimismo, en las restantes seis contestaciones del bloque: como recoge el Gráfico 1, sus respectivas medias (μ) se sitúan en torno a los cuatro puntos siendo el emprendimiento el concepto en el que se ha discernido un menor índice de correspondencia ($\mu=3,92$). Además, se han apreciado diferencias de sexo en tanto que las respuestas de las alumnas denotan un mayor interés por colaborar con personas que puedan actuar como fuente de aprendizaje. Por otro lado, la autopercepción de los alumnos talentosos manifestada en este bloque no es coincidente con la de sus progenitores (n_2 , 76 participantes) quienes disminuyen el valor apreciativo otorgado al deseo de superación ($p\text{-valor}=0,032$).

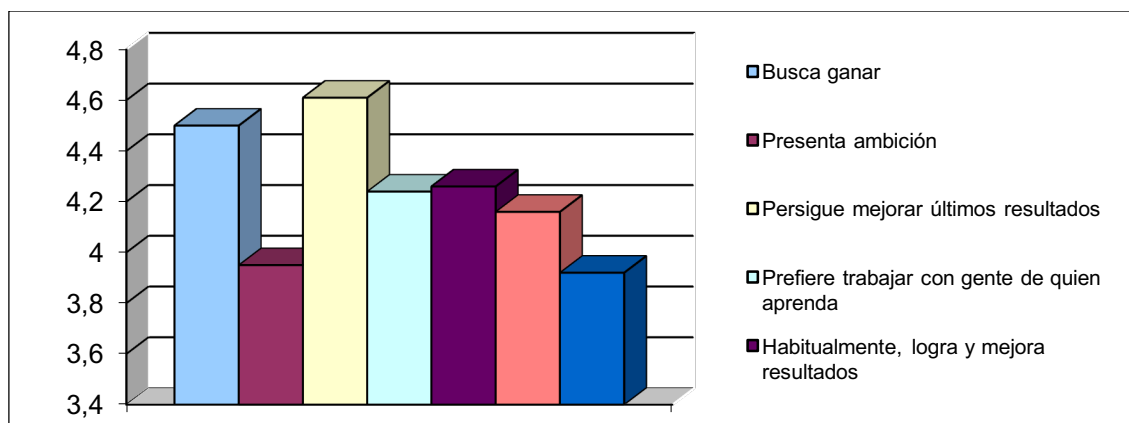




Gráfico 1. Medias (μ) obtenidas por las siete cuestiones del ítem 2 (Afán de superación) en función de las respuestas de los participantes de n_1 .

Por su parte, la practicidad (ítem 3) es considerada positivamente por los alumnos talentosos quienes otorgan un elevado valor a la posibilidad de trabajar con personas que participen activamente en la realización y finalización de los proyectos ($\mu=4,58$). Dentro de los resultados obtenidos en este bloque y como recoge el Gráfico 2, la afirmación relativa a la transformación de ideas en hechos reales o acciones concretas es la que ha obtenido un menor valor de correspondencia ($\mu=3,87$) percibiéndose una significación estadística ($p\text{-valor}=0,100$) ante el reconocimiento por parte de las participantes de aprovechar las oportunidades que se les presentan actuando en base a las mismas. De nuevo, este dato se confronta con el obtenido en el cuestionario parental, ya que, ante $\mu=4,37$ de los primeros, se presenta $\mu=3,88$ de los segundos ($p\text{-valor}=0,002$) remarcando la escasa coincidencia apreciativa. Otro de los datos estadísticos que se ha vislumbrado en el caso de este ítem y para este mismo conjunto participante es que, aunque con un valor inferior al anterior ($p\text{-valor}=0,076$), se asume que, cotidianamente, se persigue el aumento de la propia productividad.

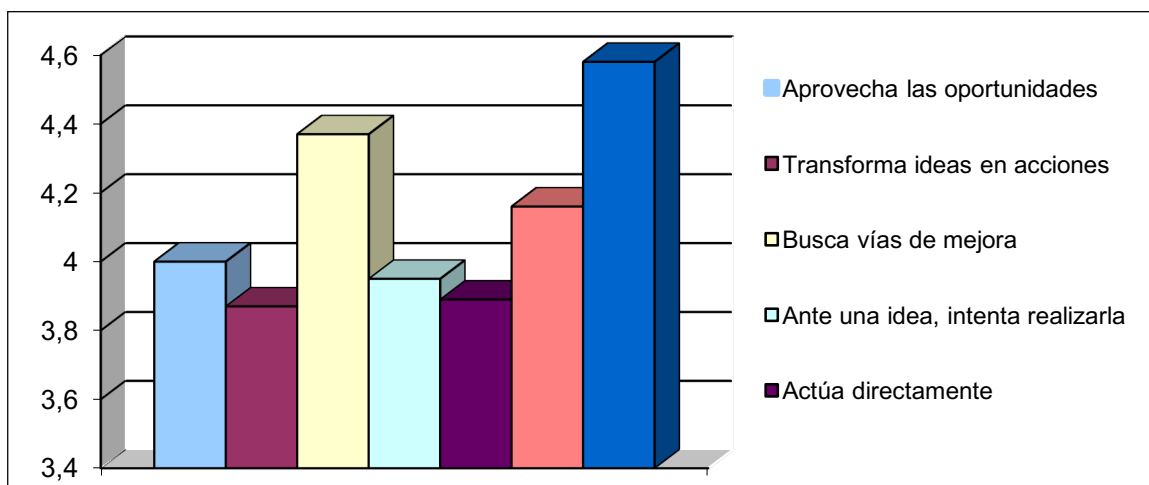


Gráfico. 2. Relación de medias (μ) obtenidas por las cuestiones del ítem 3 (Sentido práctico) según las respuestas del conjunto n_1 .

En cuanto al ítem 6 (Demostración de confianza) se erige como el tercero mejor valorado por los estudiantes talentosos. Según sus respuestas, representadas mediante barras agrupadas en el Gráfico 3, esta competencia se evidencia a través de la autonomía ($\mu=4,55$) y de la defensa de la opinión personal de forma educada y segura ante personas con autoridad ($\mu=4,47$); habilidades y aptitudes que, por lo general, participan en la configuración del perfil del trabajador emprendedor y exitoso. En esta ocasión y a diferencia de las previas, la distinción sexual entre los alumnos encuestados no desvela diferencias significativas apreciándose una equidad valorativa. Lo mismo sucede cuando se contrastan las respuestas de n_2 apareciendo, únicamente, un distanciamiento estadístico significativo ($p\text{-valor}=0,095$) al analizar los indicadores del factor fuerza para la superación de las situaciones resultando $\mu=4,13$ en el caso de los estudiantes y $\mu=3,92$, en el de sus progenitores.

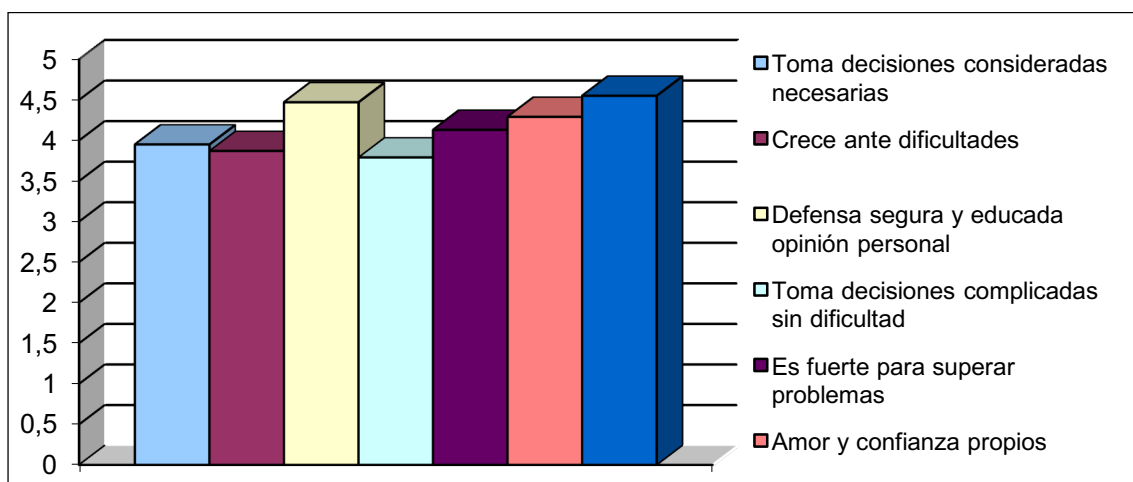


Gráfico. 3. Representación gráfica de las medias (μ) de las respuestas del grupo n_1 ante las cuestiones del ítem 6 (Demostración de confianza).

Las medias representativas de los seis ítems (entendiéndolas como las más elevadas atribuidas a uno o varios de los siete preceptos que conforman cada bloque), definidas por diferencias poco relevantes entre sí, mantienen su correspondencia con el valor 4 en los tres casos restantes 1 (Consecución de objetivos) $\mu=4,42$; 4 (Constancia) $\mu=4,39$ y 5 (Creatividad e innovación) $\mu=4,26$, desvelando un alto grado de percepción afirmativa, tal y como se puede distinguir en el Gráfico 4. En este sentido, los alumnos con AACC reconocen asumir las responsabilidades sin delegar en otros y actuar para lograr los objetivos con independencia del esfuerzo y de los obstáculos que tengan que realizar y superar. Unas aptitudes relacionadas con aquellas que manifiestan su compromiso con las tareas otorgadas y su consiguiente responsabilidad y ligadas, igualmente, al reconocimiento de que los retos y desafíos que se les presentan les resultan atractivos.

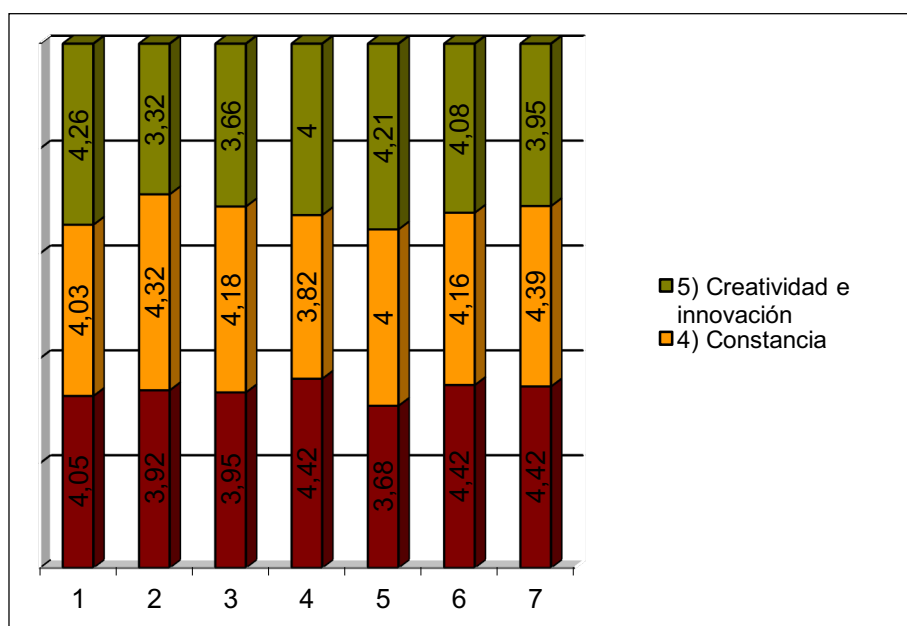


Gráfico. 4. Medias (μ) obtenidas por las siete preguntas estructurales de los ítems 1 (Consecución de objetivos), 4 (Constancia) y 5 (Creatividad e innovación) atendiendo a las contestaciones de n_1 .



Tabla 1. Ítems 1, 4 y 5 acompañados de las siete preguntas que conforman sus respectivos bloques

	1) Consecución de objetivos	4) Constancia	5) Creatividad e innovación
Pregunta 1	Dificultades no le afectan	Se mantiene ante imprevistos	Atracción por nuevos retos
Pregunta 2	Influye acontecimientos	Alterna ante dificultades	Escasez rutinaria
Pregunta 3	Inaugura proyectos	Se mantiene ante problemas	Alternativas originales
Pregunta 4	No delega en otros	Ritmo constante de trabajo	Cambios para mejorar
Pregunta 5	Aplica fechas límites	Amor propio ante dificultades	Disfrute del buen trabajo
Pregunta 6	Actúa para consecución	Termina proyectos	Nuevas ideas ante el reto
Pregunta 7	Supera obstáculos	Responsable y cumplidor	Impacto positivo en el entorno

Opuestamente a la identidad activa y resolutiva que dibujan estas afirmaciones, la interpretación de los valores obtenidos en estos tres bloques también ha esclarecido datos que apuntan a un sujeto con altas habilidades que no mantiene un ritmo constante de trabajo ($\mu=3,82$) y con escaso interés por la experimentación, aunque y a la par, negador de toda rutina ($\mu=3,32$). Autoapreciaciones que se distancian de las efectuadas por n_2 (p -valor=0,072) que muestra un mayor grado de concordancia con las afirmaciones presentadas en el bloque. Ahora bien, frente a la tendencia identificada de asociar los valores más elevados con el sector femenino estudiantil de la muestra, la creatividad y la innovación se presentan bajo el ítem que ostenta un mayor interés para su contrario, especialmente, al tratarse del atractivo residente en los nuevos retos ($\mu=4,42$, =4 frente a $\mu=4,00$, =3) y del recurrir a alternativas originales para las actividades establecidas ($\mu=3,83$, =4 frente a $\mu=3,63$, =3).

3.2. Competencias con mayor grado identificativo según docentes y alumnado no talentoso

En cuanto a n_3 (114 encuestados), destaca que las respuestas asociadas a los ítems 3 (Sentido práctico), 4 (Constancia) y 6 (Demostración de confianza) se hayan correspondido en todos los casos con medias con valores comprendidos entre los 4 y los 5 puntos (valor 100 porcentual); lo que se ha interpretado como una doble confirmación: no solo los alumnos con AACC presentan las competencias examinadas, estas son identificables para los docentes. A su vez, estos tres bloques y sus preceptos anexos definen a un futuro empleado en el que coexisten los conceptos y atributos relativos a la resolución, la proactividad y la confianza tanto en uno mismo como en sus actuaciones. Por su parte, n_4 , conformado igualmente por los 114 compañeros de los estudiantes talentosos, es el que evidencia una mayor heterogeneidad valorativa al confrontar sus resultados con los de los otros tres perfiles participantes. Si los bloques 1) Consecución de objetivos y 4) Constancia son similarmente valorados por los estudiantes objeto de estudio y los participantes de misma edad, las respuestas otorgadas a las afirmaciones del 2) Afán de superación plantean un distanciamiento apreciable: frente a n_1 , n_2 y n_3 , quienes han marcado un mayor grado de concordancia con las frases evaluadas, los integrantes de n_4 han concentrado sus contestaciones en los valores intermedios de la escala de Likert (3=Estoy de acuerdo y 4=Estoy bastante de acuerdo) reduciendo el nivel de coincidencia. Lo mismo sucede con la competencia 3) Sentido práctico al haberse obtenido unas medias que oscilan entre los 3,63 y los 3,93 puntos (concentrando al 71,42% de las respuestas) con la excepción de dos que lo hacen en el espectro inmediatamente superior (teniendo unos valores de 4,15 y 4,25 puntos y suponiendo el 28,57%).

Esta desunión apreciativa, erigida como rasgo definidor de los alumnos no talentosos, se ha mantenido en gran parte de sus evaluaciones otorgando valores inferiores a la mayoría de los preceptos y afirmando, a modo de ejemplo, que no consideran que sus coetáneos con AACC luchen por la obtención de sus logros de una forma tan determinada (con un p -valor=0,027 se oponen $\mu=4,42$ y $\mu=4,12$), como tampoco demuestran un interés por el éxito y mejorar sus resultados, un gusto por trabajar con personas de las que puedan aprender o una atracción por los desafíos y los retos (p -valor=<0,001). Estas valoraciones inferiores de los compañeros reflejan, atendiendo a la herramienta y a su naturaleza, el punto de vista evaluativo de los iguales determinando a una serie de resultados numéricos alejados, relativamente, de los coincidentes entre los progenitores y los



docentes.

3.3. Grados de correlación apreciativa de las competencias según los conjuntos participantes

Las diversificaciones valorativas explicadas desaparecen cuando se aplica el criterio comparativo unificador; es decir, al sumar los resultados de todas las cuestiones planteadas para cada uno de los seis bloques manteniendo la referencia de una escala gradual en base al mayor (valor 35) o menor (valor 5) grado de concordancia. Como muestra el Gráfico 5, las μ resultantes para cada uno de los conjuntos constituyentes de n (en la que n_1 =alumnos con AACC, n_2 =progenitores, n_3 =profesores y n_4 =compañeros) se ubican en un espectro numérico que va del valor 25,5 al 30,2 reduciendo las separaciones que se evidencian al analizar individualmente o de forma comparativa mediante pares a cada uno de los grupos participantes y denotando una consistencia interna reflejada por una varianza de 0,926 puntos y una moda=5.

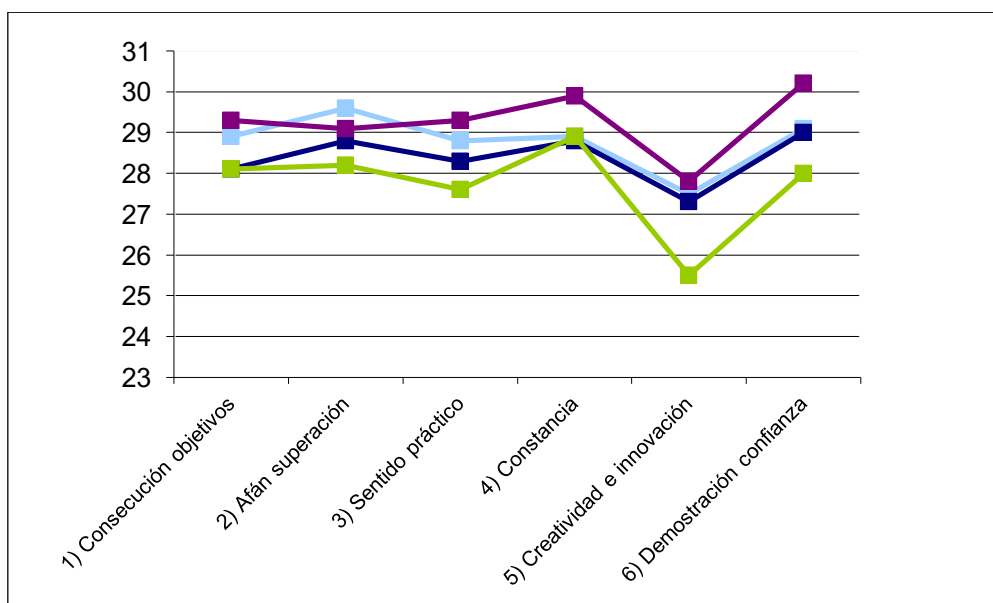


Gráfico 5. Valoraciones medias de los grupos participantes de cada uno de los ítems del cuestionario.

A su vez, el gráfico desvela dos cuasi equidades evaluativas: la primera, mediante la línea de los miembros del conjunto n_4 que imita en unos valores más bajos a la del n_3 remarcando lo defendido (la elevada distinción y valoración de las competencias examinadas y del latente afán de logro en los alumnos con AACC por parte de sus profesores y su evaluación contraria por los iguales etarios). Y la segunda, que padres e hijos coinciden prácticamente de forma unívoca en sus respuestas a las diferentes cuestiones que conforman la herramienta empleada. De igual modo, el Gráfico 5 clarifica lo presentado en los párrafos anteriores en relación con el sujeto objeto de estudio: el estudiante talentoso se considera un individuo con afán de superación que, al contrario, y a la hora de afrontar las tareas establecidas y emprender otras innovadoras, carece de creatividad.

4. Conclusiones y discusión

En primer lugar, el estudio realizado revela la existencia de una serie de competencias que son entendidas como calificadoras del estudiante con altas capacidades tanto por los miembros de este conjunto como por las personas de su entorno académico y personal. Por su parte, el hecho de que el cuestionario empleado se haya constituido en base a seis bloques competenciales estructurados, a su vez, en siete cuestiones ha permitido identificar y ahondar en aquellas habilidades y aptitudes



que evidencian la existencia del afán de logro en el alumnado talentoso. El adolescente examinado reconoce ser responsable y autónomo, así como, práctico a la hora de finalizar sus proyectos sintiéndose atraído por los nuevos retos. Una serie de cualidades que definen al perfil productivo requerido en el escenario laboral global.

Sin embargo, la etapa vital del conjunto n_1 en la que ha tenido lugar el estudio y para la que se plantea su aplicación supone atender a posibles factores que puedan alterar tanto el reconocimiento como el consiguiente trabajo y fortalecimiento de estas competencias: según los resultados, las valoraciones de los participantes adultos han sido prácticamente coincidentes en todos los casos desmarcándose de este nivel de concordancia las respuestas correspondientes a los encuestados de misma edad que los sujetos objeto de estudio con inteligencias medias. En este sentido, la evaluación del entorno influye más en el individuo que la suya propia; el saberse valorado positivamente o de forma contraria por sus compañeros puede afectarle a su nivel emocional originando determinadas actuaciones y respuestas: la persecución y el mantenimiento del perfeccionismo y la excelencia (lo que puede derivar en estados depresivos o tendencias suicidas) (Cross, Riedl, Mammadov, Ward, Speirs, & Andersen, 2018; Gaesser, 2018; Riedl & Cross, 2015; Christopher & Shewmaker, 2010) o la negación de las capacidades y aptitudes diferenciales como búsqueda de la categorización normalizada. Por este motivo, el factor anímico debería incluirse en futuros esquemas analíticos al considerarse que afecta directa o causalmente a varias de las competencias presentadas (Ogurlu, Yalin, & Birben, 2018; Turanzas, Cordón, Choca, & Mestre, 2018), al propio proceso de evolución cognitiva, laboral y personal diseñado para cada uno de los casos (Ramos, Herrera, & Ramírez, 2010) e, incluso, a las habilidades laborales.

La identificación de las capacidades efectuada a partir de este cuestionario 180° refuerza la consideración de adaptar curricularmente los procesos educativos y formativos de los alumnos talentosos: A pesar del trabajo tanto intra como extraescolar que se viene realizando para potenciar y afianzar estas competencias, todavía no existen planteamientos analíticos y metodológicos lo suficientemente estables que permitan atender y trabajarlas desde la unicidad calificadora del estudiante habilitado.

El contexto educativo contemporáneo, incentivador del adolescente formado transversalmente, señala esta necesidad de atender a las especificidades profundizando en aquellas capacidades y competencias que, adheridas y reforzadas mediante el proceso de enseñanza-aprendizaje, le permitirán incorporarse al escenario laboral y cumplir de manera efectiva las tareas asignadas. Por ello, el haber confirmado esta posibilidad apreciativa en el contexto educativo de escolarización obligatoria, aunque a escala regional, favorece el saber que no solo se pueden potenciar y reforzar las capacidades y habilidades examinadas en los estudiantes altamente capacitados (Sastre-Riba, 2014), también que esto resuelve en una formación prematura del trabajador exitoso. A su vez, esta asociación entre el entorno de enseñanza-aprendizaje y el profesional se desliga de las propias valoraciones que han realizado cada uno de los conjuntos participantes de las competencias propuestas: el resultado es un perfil de alumno con AACC que posee un elevado afán de logro y superación basándose en niveles de confianza tanto hacia su persona como hacia su actividad.

El interés por la practicidad, la constancia y los desafíos y retos, entre otros, le vertebran como un individuo destinado a afrontar nuevas situaciones aplicando los conocimientos y habilidades previamente aprehendidos. Por este motivo, la posibilidad de atisbar prematuramente estas características se entiende como un efecto colateral de la productividad que ese estudiante podría manifestar durante su vida profesional, si bien y como se ha defendido, quedando expuesto a un conjunto de factores e influencias que pueden alterar su grado manifestante.

Relacionado con esto, la inclusión del escenario profesional como variable analítica en futuros estudios se considera oportuna al permitir comprobar la aplicación de las competencias previamente trabajadas y discernir su desarrollo y consiguiente evolución en el nuevo contexto. Esta diferencia invita al diseño y consiguiente aplicación de un examen transversal basado en una cronología dilatada (sirviendo como ejemplo el realizado por Freeman, 2015) que, complementario al planteado, podría revalidar la afirmación de que el afán de logro es inherente en los adolescentes



con AACC ejerciendo como factor motivador tanto en la realización de sus actividades académicas como en la culminación de sus proyectos laborales. De esta manera y al combinarse sendas propuestas analíticas, se constataría si, como se prevé, su labor profesional se manifiesta a través de aquellos ítems con los que se han identificado en un mayor grado (autonomía, confianza, consecución de objetivos, practicidad, o superación, entre otros) revisándose, al mismo tiempo, la influencia que los factores comentados con anterioridad (como el tiempo de su realización o la competencia entre trabajadores) pueden ejercer sobre los mismos al ser específicos de ese otro entorno.

En conclusión, la educación de los estudiantes talentosos hacia la notoriedad laboral se ha presentado como factible, a la par que, condicionada por la identificación y consiguiente profundización reforzada de la competencia afán de logro que subyace en su identidad habilidosa. Este perfil de alumno posee una serie de aptitudes, capacidades y actitudes que, genéricamente, refuerza su condición de activo laboral poseedor de una competencia de naturaleza multinivel y orientado tanto a la consecución de objetivos y logros como hacia el liderazgo. Por tanto y atendiendo a su inherencia, el contexto educativo obligatorio se revela como oportuno para el desarrollo del proceso descrito correspondiendo su materialización a los docentes al presentar un mayor grado de objetividad que los progenitores quienes, de igual manera, pueden fomentar este proceso en el entorno familiar favoreciendo un proceso de enseñanza-aprendizaje transversal y no limitado al contexto puramente académico. Sin embargo, también ha de tenerse presente que cada alumno con AACC posee una autonomía identificativa y ostenta una serie de rasgos adquisitivos, cognitivos y emocionales que requieren de la individualización de su tratamiento para que la educación de las competencias presentadas y más específicamente del afán de logro se corresponda con sus propios valores y habilidades diseñándose un esquema progresivo de afianzamiento y disposición para su instauración en el escenario laboral posterior.

Referencias

- Artola, T., Barraca, J., & Mosteiro, P. (2005). Niños con altas capacidades. Quiénes son y cómo tratarlos. Madrid: Entha.
- Bisquerra, R., Martínez, F., Obiols, M., & Pérez, N. (2006). Evaluación de 360º: una aplicación a la educación emocional. *Revista de Investigación Educativa*, 24(1), 187-203. <https://doi.org/10.6018/rie>
- Cáceres, P.A., & Conejeros, M.L. (2011). Efecto de un modelo de metodología centrada en el aprendizaje sobre el pensamiento crítico, el pensamiento creativo y la capacidad de resolución de problemas en estudiantes con talento académico. *Revista Española de Pedagogía*, LXIX(248), 39-56. <https://doi.org/10.22550/rep>
- Castelló, A. (2014). Organización del conocimiento y pensamiento creativo. *Educatio Siglo XXI*, 32(2), 19-40. <https://doi.org/10.6018/j/202141>
- Chart, H., Grigorenko, E.L., & Sternberg, R.J. (2008). Identification: The Aurora Battery. In J.A. Plucker & C.M. Callahan (Eds.). *Critical issues and practices in gifted education: What the research says* (pp. 281-301). Waco, Texas: Prufrock Press. <https://doi.org/10.1037/t56441-000>
- Christopher, M.M., & Shewmaker, J. (2010). The relationship of perfectionism to affective variables in gifted and highly able children. *Gifted child today*, 33(3), 20-30. <https://doi.org/10.1177/107621751003300307>
- Cross, T.L., Riedl, J., Mammadov, S., Ward, T.J., Speirs, K., & Andersen, L. (2018). Psychological heterogeneity among honors college students. *Journal for the Education of the Gifted*, 41(3), 242-272. <https://doi.org/10.1177/0162353218781754>
- Feldman, D.H. (2015). Por qué son importantes los niños prodigio. *Revista de Educación*, 368, 158-173. <https://bit.ly/2Ta1092>
- Freeman, J. (2015). Por qué algunos niños con altas capacidades son notablemente más exitosos en la vida que otros con iguales oportunidades y habilidad. *Revista de Educación*, 368, 255-278. <https://bit.ly/2HkL3Wt>
- Gaesser, A. (2018). Befriending anxiety to reach potential: Strategies to empower our gifted youth. *Gifted child today*, 41(4), 186-195. <https://doi.org/10.1177/1076217518786983>
- Hernández, D., & Gutiérrez, M. (2014). El estudio de la alta capacidad intelectual en España: Análisis de la situación actual. *Revista de Educación*, 364, 251-272. <https://bit.ly/2H6oxS6>
- Jiménez, C. (2000). Evaluación de programas para alumnos superdotados. *Revista de investigación educativa*, 18(2), 553-563. <https://doi.org/10.6018/rie>



- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, número 295, de 10 de diciembre de 2013, 97858-97921. <https://bit.ly/18yHrs1>
- Lokajickova, M., Zelenda S., & Zelendova S. (2008). Multinational activity on the top of opportunities for gifted. The case of the project Talnet International. *Faísca*, 13(15), 93-106. <https://bit.ly/2Nwha6M>
- Matthews, M.S. (2004). Leadership education for gifted and talented youth: a review of the literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 28(1), 77-113. <https://doi.org/10.1177/016235320402800105>
- Ogurlu, U., Yalin, H.S., & Birben, F.Y. (2018). The relationship between psychological symptoms, creativity, and loneliness in gifted children. *Journal for the Education of the Gifted*, 41(2), 193-210. <https://doi.org/10.1177/0162353218763968>
- Orden 70/2005, de 11 de enero, de flexibilización de la duración de las diferentes enseñanzas escolares para los alumnos con necesidades educativas específicas por superdotación intelectual. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, 17 (2005-01-21), 12-25. <https://bit.ly/2IHaxGe>
- Pérez, D., González, D., & Díaz, Y. (2005). El talento: antecedentes, modelos, indicadores, condicionamientos, estrategias y proceso de identificación. Una propuesta desde la universidad cubana y el enfoque histórico-cultural. *Revista Iberoamericana de educación*, 36(4), 1-25. <https://bit.ly/2EriFPq>
- Ramos, A.I., Herrera, J.A., & Ramírez, M.S. (2010). Desarrollo de habilidades cognitivas con aprendizaje móvil: un estudio de casos. [Developing cognitive skills with mobile learning: a case study]. *Comunicar*, 34, 201-209. <https://doi.org/10.3916/C34-2010-03-20>
- Real Decreto 943/2003, de 18 de julio, de flexibilización de la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para los alumnos superdotados intelectualmente. Boletín Oficial del Estado, 182 (31-07-2003), 29781-29783. <https://bit.ly/2SBi2rH>
- Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales. Boletín Oficial del Estado, 131 (02-06-1995), 16179-16185. <https://bit.ly/2XzaF80>
- Riedl, J., & Cross, T.L. (2015). Clinical and mental health issues in counseling the gifted individual. *Journal of counseling & development*, 93(2), 163-172. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2015.00192.x>
- Sastre-Riba, S. (2014). Intervención psicoeducativa en la alta capacidad: funcionamiento intelectual y enriquecimiento extracurricular. *Revista de Neurología*, 58(Supl 1), S89-S98. <https://doi.org/10.33588/rn.58s01.2014030>
- Sastre-Riba, S. (2012). Alta capacidad intelectual: Perfeccionamiento y regulación metacognitiva. *Revista de Neurología*, 54(Supl 1), S21-S29. <https://doi.org/10.33588/rn.54s01.2012011>
- Sastre-Riba, S., Castelló-Tarrida, A., & Fonseca-Predero, E. (2018). Stability of measure in high intellectual ability: preliminary results. *Anales de Psicología*, 34(3), 510-518. <https://doi.org/10.6018/analesps.34.3.315181>
- Sastre-Riba, S., & Pascual-Sufrate, M.T. (2013). Alta capacidad intelectual, resolución de problemas y creatividad. *Revista de Neurología*, 56(Supl 1), S1-S10. <https://doi.org/10.33588/rn.56s01.2013025>
- Sastre-Riba, S., Pérez-Sánchez, L.F., & Bueno, A. (2018). Programs and practices for identifying and nurturing high intellectual abilities in Spain. *Gifted Child Today*, 41(2), 63-74. <https://doi.org/10.1177/1076217517750703>
- Schiltz, J., & Schiltz, L. (2007). De l'adéquation d'un test informatisé en mathématiques pour élèves à haut potentiel présentant un fléchissement scolaire à l'âge de la puberté. *Faísca. Revista de altas capacidades*, 12(14), 84-105. <https://bit.ly/2SCt9Ay>
- Steinbeck, R. (2011). El 'design thinking' como estrategia de creatividad en la distancia. [Building creative competence in globally distributed courses through design thinking]. *Comunicar*, 37, 27-35. <https://doi.org/10.3916/C37-2011-02-02>
- Sternberg, R.J., Grigorenko, E., Ferrando, M., Hernández, D., Ferrándiz, C., & Bermejo, M.R. (2010). Enseñanza de la inteligencia exitosa para alumnos de altas habilidades. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(1), 111-118. <https://bit.ly/2INzhX0>
- Turanzas, J.A., Cordon, J.R., Choca, J.P., & Mestre, J.M. (2018). Evaluating the APAC (Mindfulness for giftedness) Program in a Spanish sample of gifted children: A pilot study. *Mindfulness*, June (First online). <https://doi.org/10.1007/s12671-018-0985-1>